

### Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación

Benavides, Martín; León, Juan; Haag, Frida; Cueva, Selene

Postprint / Postprint

Forschungsbericht / research report

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. (Documento de Trabajo, 78). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51325-4>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

### **Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación**

Martín Benavides  
Juan León  
Frida Haag  
Selene Cueva



Documento de Investigación 78

**Expansión y diversificación de la educación  
superior universitaria, y su relación con la  
desigualdad y la segregación**

**Martín Benavides\***

**Juan León**

**Frida Haag**

**Selene Cueva**

---

\* Martín Benavides es investigador principal de GRADE y profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.  
Juan León es investigador asociado de GRADE y profesor de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.  
Selene Cueva es practicante en el área de educación de GRADE.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank.

Lima, julio del 2015

Impreso en el Perú

700 ejemplares

En concordancia con los objetivos de GRADE, el propósito de la serie Documento de Investigación es difundir oportunamente los estudios que realizan sus investigadores y suscitar el intercambio con otros miembros de la comunidad científica que permita enriquecer el producto final de la investigación, de modo que esta apruebe sólidos criterios técnicos para el proceso político de toma de decisiones.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Director de investigación: Santiago Cueto

Asistente de edición: Diana Balcázar

Corrección de estilo: Rocío Moscoso

Diseño de carátula: Elena González

Diagramación e impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2015-06364

ISBN: 978-9972-615-87-0

CENDOC / GRADE

BENAVIDES, Martín; Juan LEÓN, Frida HAAG y Selene CUEVA

*Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación* / Martín Benavides, Juan León, Frida Haag y Selene Cueva. Lima: GRADE, 2015. (Documento de investigación, 78)

EDUCACIÓN SUPERIOR; UNIVERSIDADES; DESIGUALDAD  
ECONÓMICA; DESIGUALDAD SOCIAL; PERÚ

## Índice

Introducción	7
1. Segregación y desigualdad	11
2. La expansión y diversificación de la educación superior en América Latina y el Perú	13
2.1. <i>La expansión reciente de la educación superior en América Latina y los nuevos arreglos organizacionales</i>	13
2.2. <i>Los cambios en el Perú</i>	20
3. Diversificación y desigualdad en la educación superior	25
4. Metodología del estudio	35
4.1. <i>Clasificación de las universidades en el Perú</i>	35
4.2. <i>Variables</i>	38
4.3. <i>Índices de segregación</i>	42
5. Resultados	45
5.1. <i>Una aproximación a la caracterización socioeconómica de los estudiantes de acuerdo con los tipos de universidades</i>	45
5.2. <i>Segregación en la educación superior universitaria</i>	52
5.3. <i>La relación entre oferta de calidad y segregación</i>	54
6. Conclusiones	57
Bibliografía	61



## INTRODUCCIÓN

La educación superior (ES) se ha expandido enormemente en el mundo más allá de las particularidades locales que esta dinámica ha adoptado en cada país (Altbach 1999, Levy 2002, Dill 2001). Meyer y Schofer (2005) describen, con datos empíricos de la UNESCO referidos a una gran cantidad de países alrededor del mundo, cómo la expansión ha constituido un fenómeno global, iniciado en un momento específico y generado por factores comunes.

Tres líneas teóricas han buscado explicar el fenómeno de expansión mundial de la ES: el funcionalismo, las teorías institucionalistas y las teorías del conflicto y la reproducción social.

La primera línea teórica, el *funcionalismo*, ha entendido la expansión como un fenómeno «inevitable» debido a la necesidad de las sociedades de formar a trabajadores con mayores requerimientos técnicos y de conocimientos. Así, en tanto más se acelere el desarrollo de un país, mayor será su necesidad de contar con un cuerpo de trabajadores calificados, debido a la expansión industrial y el avance tecnológico implicados en este desarrollo. En ese sentido, el argumento puede resumirse en que *el desarrollo económico produce la expansión de la educación superior*. Los estudios alrededor del mundo, sin embargo, no han conseguido probar efectos significativos generados por la industrialización o el desarrollo económico (Windolf 1997).

En el caso de las teorías institucionales, Meyer y Schofer (2005) ofrecen una explicación del carácter *mundial* del fenómeno, y llegan a



la conclusión de que lo ocurrido fue, más que una coincidencia en las dinámicas de varios países, la institucionalización global de un *nuevo modelo de sociedad*, constituido por las premisas que caracterizaron el cambio en los sistemas de ES alrededor del mundo. En efecto, los estudios no han identificado características particulares de los países que afecten significativamente estas tasas de expansión. Para Meyer y Schofer (2005) la respuesta se encuentra en los planteamientos teóricos del institucionalismo, la segunda línea teórica presentada para explicar la expansión de la ES.

Según el planteamiento institucionalista, las estructuras de las instituciones y las percepciones asociadas a ellas se ven afectadas por los modelos mundiales sobre la sociedad y, específicamente, sobre tales cuerpos institucionales. Así, estos modelos generan un creciente isomorfismo institucional, más definido y palpable en tanto la relación de familiaridad con los modelos sea mayor. En opinión de Meyer y Schofer (2005), tras haberse comprobado que los factores nacionales no consiguen explicar significativamente el proceso de expansión de la ES, la teoría institucionalista es la que ofrece la explicación más efectiva del fenómeno. La expansión respondería a un cambio institucional mundial, una tendencia que habría afectado a todos los países del planeta.

Como una tercera línea teórica, Meyer y Schofer (2005) agrupan las teorías del conflicto y de la reproducción social. Estas teorías entienden la expansión de la ES como la creación de mayores niveles educativos con el propósito de establecer nuevos tipos institucionales que permitan que los grupos de mayor estatus conserven su posición comparativamente superior y privilegiada. Así, los niveles superiores no implican necesariamente mayores o mejores competencias ni constituyen una respuesta a los requerimientos funcionales de la sociedad.

En esta línea teórica se cuenta, en primer lugar, con las teorías del conflicto propiamente dichas, entre las cuales destaca la teoría credencialista (Collins 1971). Según este planteamiento, los grupos con mayor estatus generan un sistema de requerimientos crecientemente amplio y complejo que, sin embargo, no responde a calificaciones necesarias en función de los requerimientos del campo laboral en las sociedades. Tales calificaciones constituyen *credenciales* cuya única función es una restricción implícita del acceso a las posiciones privilegiadas de la sociedad, en detrimento de los grupos de estatus inferiores. Estas calificaciones, así, se encuentran asociadas fuertemente con características propias del estatus privilegiado, como el dominio del lenguaje, el acceso a instituciones de educación primaria y secundaria ubicadas en el ámbito del mismo grupo privilegiado, competencias culturales propias, etcétera. Siguiendo la *teoría credencialista*, Brown (2001) afirma que el sistema de grados y certificaciones respondería, más bien, a la generación de filtros y barreras de base cultural, por el cual se garantiza que la selección de los individuos que formarán parte de la fuerza laboral (ocupacional) y las organizaciones son reclutados de un grupo culturalmente homogéneo (de similar disposición cultural impartida desde una educación homogénea).

Este argumento también forma parte de las reflexiones de Pierre Bourdieu, quien señala lo siguiente:

Estas diferencias en la realización universitaria (ligadas evidentemente a la edad) están tan estrechamente asociadas a diferencias sociales que parecen ser la retraducción, en la lógica propiamente universitaria, de las diferencias iniciales de capital incorporado (*habitus*) u objetivamente asociadas a orígenes sociales y geográficos diferentes, el resultado de la transformación de las ventajas heredadas en ventajas «merecidas» que se ha operado poco a

poco, a lo largo de una trayectoria académica particularmente exitosa (Bourdieu 2008: 76).

¿Qué está detrás, entonces, de la expansión universitaria? ¿Un proceso de respuesta funcional a las demandas (sobre todo productivas de la sociedad), un proceso institucional que difunde organizaciones similares a lo largo del mundo para reproducir una nueva cultura sobre la sociedad y sus formas de conocimiento, o un proceso de reproducción de desigualdades?

En este trabajo se aborda parcialmente esa pregunta, analizando la relación entre la diversificación institucional, la desigualdad, los niveles de segregación en la ES universitaria y su vinculación o no con una oferta de calidad. La existencia de segregación asociada a los tipos de universidades y su asociación con una oferta diferencial de calidad implicaría un proceso más cercano a lo que la teoría credencialista sostiene, en el sentido de que lo que habría ocurrido es un proceso de diversificación que solo habría permitido una mayor diferenciación entre los grupos sociales.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo se relacionan las características socioeconómicas de los estudiantes con su acceso a diferentes categorías de universidades?
2. ¿Existe segregación socioeconómica según las categorías de universidades en el sistema universitario peruano?
3. ¿Dicha segregación se relaciona con una mejor oferta de calidad en la ES?

Para responder estas preguntas, hemos analizado los datos del Censo Nacional Universitario (CENAUN) del 2010, lo cual será explicado con más detalle posteriormente.

## 1. SEGREGACIÓN Y DESIGUALDAD

La segregación expresa una *medida de la disparidad en la distribución de características individuales entre las unidades organizacionales* (Gorard y Taylor 2002). ¿Cuánta segregación genera la diversificación entre universidades? La teoría de la *inequidad eficientemente mantenida* (EMI) es pertinente para responder esta pregunta, pues vincula los cambios institucionales con la segregación, al poner énfasis en las reconfiguraciones de los sistemas de ES.

Según dicha teoría, las diferencias sociales se reproducirían no solo por vía del acceso a determinados niveles educativos o por la ostentación de calificaciones difícilmente accesibles para los grupos de menor estatus, sino por el acceso diferenciado a tipos de instituciones, lo que implica una diferencia cualitativa. Así, según la EMI, los índices de segregación deben de haber aumentado con el tiempo, más aún luego de la expansión de la ES, en tanto la segregación entre las instituciones es la forma de desigualdad cualitativa que «reemplaza» la desigualdad cuantitativa, la cual, a su vez, habría ido disminuyendo conforme cada vez más personas acceden a la ES.

La EMI sostiene que los niveles educativos no son uniformes o unidimensionales, y que en ellos pueden encontrarse distintas «ramas» o modalidades. Así, cuando una modalidad en un nivel queda saturada y la inequidad comienza a disminuir en ella, esta «desigualdad cuantitativa» es reemplazada por una «desigualdad cualitativa»: las clases privilegiadas encuentran nuevas modalidades diferenciadoras, como

credenciales educacionales que les otorgan ventaja en el acceso al siguiente nivel educativo. La desigualdad cualitativa (Ayalon y Shavit 2004, Lucas 2001) se dirige al hecho de que los sistemas educacionales no son unidimensionales, sino más bien que en cada nivel existen diferentes *subsectores* que generan distintas oportunidades para el acceso a los niveles superiores.

Esta teoría se ve comprobada con los hallazgos en distintos países sobre la configuración de tipos institucionales diferenciados en el espectro de la ES, los cuales otorgan oportunidades diferenciadas al alumnado y no siempre son igualmente accesibles para todos los tipos de alumnos. Es el caso de Inglaterra, donde diversos autores encuentran que los jóvenes de similares capacidades tienden a postular e ingresar a instituciones diferentes, en aparente correspondencia con las características de su origen social (Chowdry y otros 2008; Forsyth y Furlong 2000). Dichos autores encuentran que en muchos países, si bien la inequidad social como determinante de la participación en la ES ha declinado, los grupos menos privilegiados han aumentado su participación principalmente en centros de ES de «segunda categoría». Estas instituciones son, al mismo tiempo, formas de inclusión de los grupos subrepresentados, y de su simultánea separación de las vías hacia las posiciones de mayor estatus (Iannelli y otros 2011; Shavit y otros 2007).

Así, el presente estudio analiza la relación entre los diferentes arreglos organizacionales existentes en la ES en el Perú y la segregación. Se orienta por la propuesta de Croxford y Raffe (2013), quienes estudian la segregación de los grupos a nivel *interinstitucional*. Estos autores se centran en el problema de la correspondencia entre distintos «tipos» de instituciones y un alumnado de diversos orígenes sociales, para lo cual usan conceptos de segregación social aplicados a las instituciones de ES, con el fin de determinar las características demográficas y sociales de los estudiantes que ingresan a estas.

## 2. LA EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ

### 2.1. La expansión reciente de la educación superior en América Latina y los nuevos arreglos organizacionales

La expansión que ha alcanzado la ES en América Latina ha llegado a configurar una tasa de matrícula del 17,4%. Esta cifra se aproxima al promedio mundial, pero mantiene una diferencia abismal con los países desarrollados, cuyas tasas de matrícula alcanzan el 60% (Mollis 2003: 11). Al interior de América Latina, sin embargo, se distinguen tres «niveles» en este acceso: algunos países se caracterizan por el *acceso universal* (tasas de más del 35%, el caso de la Argentina); otros, por el *modelo de masas* (tasas de entre el 15% y el 35%, el caso de 12 países, entre ellos el Perú, Colombia, Venezuela y Bolivia); y modelos de élite (tasas de menos del 15%, el caso del Brasil, México, Nicaragua y otros).

En casi toda América Latina, las transformaciones en el sistema, derivadas de las reformas —implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo—, se llevaron a cabo en la década de 1990, excepto en Chile, donde comenzaron en la de 1980. La naturaleza de estos cambios se deriva de la relación intrínseca de las reformas de la década de 1990 con «la redefinición de estructuras que regulan la producción y circulación de conocimiento en el ámbito global. El mercado de trabajo, las corporaciones y los “nuevos proveedores” constituyen la fuerza motriz que impulsa gran parte de las transformaciones» (Mollis 2003: 11). Este

nivel educativo, y especialmente la universidad, perdió, así, su histórico carácter de bien público.

El origen y la expansión de la ES en América Latina encuentra un hito clave en la apertura al *financiamiento privado*, en el marco de la adopción de las «recomendaciones» de las políticas de ajuste internacionales de la década de 1990, tal y como describe Buckner (2013) sobre la dinámica mundial. Tales recomendaciones por parte de los organismos internacionales apuntaban a la redirección del financiamiento estatal, que debía abocarse totalmente a la educación básica.

Así, en América Latina se permitió la expansión de numerosas instituciones educativas que respondieron a la demanda con una oferta educativa de bajo costo. Muchos Estados fueron altamente permisivos en ese sentido, y en algunos casos se ha sugerido una relación de conveniencia entre el Estado y las empresas privadas de ES. Rodríguez (2012), por ejemplo, describe la expansión de la ES privada en el contexto de la dictadura chilena y explica una relación de beneficio entre las empresas implicadas en el financiamiento privado de la ES y el gobierno de turno. La permisividad del Estado en cuanto a las regulaciones ha sido un fenómeno evidente en América Latina: Martins (2013) y Rodríguez (2012), por ejemplo, describen los casos brasileño y chileno, respectivamente. En general, las instituciones de ES han recibido sus licencias y posteriores acreditaciones sobre la base de requisitos mínimos, sin responder a verdaderos criterios de calidad. Se inscribían en un marco legal que, además, dejaba amplias libertades para la apertura e implementación de cursos y les permitía un funcionamiento en un marco legal mercantil.

El modelo de sociedad y el discurso sobre la educación que marcaron la pauta de la expansión institucional daban, a su vez, legitimidad a las instituciones, a pesar de su dudosa calidad. La confianza de los jóvenes y las familias en las instituciones de ES se basa en la legitimidad que adquirió esta como oportunidad de desarrollo, adquisición de

conocimientos y formación para conseguir mejores oportunidades laborales. Así, los jóvenes, quienes ante la imposibilidad de estudiar en instituciones públicas o en las instituciones privadas de más alto estatus podían haberse volcado directamente al mundo laboral, no renunciaron a la apuesta por la ES, y encontraron en las instituciones de bajo costo una respuesta a su demanda. Las instituciones nuevas, que contaban con marcos regulatorios flexibles, podían ofrecer las mismas «credenciales» que en su momento solo ofrecían las instituciones de élite.

Por ello, a nivel mundial, resulta muy difícil distinguir de manera clara entre instituciones de ES *públicas y privadas*, así como entre instituciones con *fines de lucro y sin fines de lucro*. Sanyal y Johnstone (2011) proponen, más bien, cinco dimensiones para caracterizar a las instituciones: 1) propiedad, 2) propósito o misión, 3) fuente de ingresos, 4) grado de control del Estado y regulación, y 5) las normas y valores principales de la institución. En este continuo, lo público y lo privado son extremos en función de estas dimensiones.

Así, las universidades pueden ubicarse en la tabla 1 según sus características:

**Tabla 1**  
**Universidades según características**

Dimensión	Más pública		Más privada	
Misión o propósito	Sirve a una misión claramente pública, determinada por el Estado.	La misión es abiertamente pública y privada al mismo tiempo, pero sobre todo está definida por la institución.	La misión consiste, principalmente, en responder a los intereses privados de los estudiantes, sobre todo vocacionales.	La misión claramente sirve a los intereses privados de los estudiantes, clientes y propietarios.



► Dimensión	Más pública		Más privada	
Propiedad	<i>Propiedad pública:</i> Puede ser alterada o incluso cerrada por el Estado, como cualquier otra entidad o agencia estatal.	<i>Corporación pública:</i> Propiedad pública con características privadas o entidad constitucional.	<i>Privada sin fines de lucro:</i> Claramente privada, pero con contabilidad pública.	<i>Privada con fines de lucro:</i> Propietario individual, socios o accionistas.
Fuente de ingresos	Dependiente del financiamiento público o de los impuestos.	Principalmente público, pero con algunos costos por matrícula, o <i>cost-sharing</i> .	Dependiente de pagos por matrícula y derechos académicos, así como de donaciones, y alguna ayuda pública (a los estudiantes de menores recursos, por ejemplo).	Dependiente de los pagos por matrícula y derechos académicos.
Control del gobierno	Alto control estatal, como en una agencia o ministerio.	Sujeta a controles, pero menores que los de otras agencias del Estado.	Alto grado de autonomía, control limitado a la supervisión.	Controles limitados a los de cualquier otro negocio.
Normas de gestión	Normas académicas, gobierno compartido, antiautoritarismo.	Normas académicas, pero aceptación de la necesidad de gestión efectiva.	Poca sujeción a las normas académicas, alto control de la gestión.	Operada como un negocio, normas provenientes de la gestión.

Fuente: Sanyal y Johnstone (2011: 167).

Junto con la expansión de las instituciones privadas sin fines de lucro, se ha producido también un incremento de las instituciones abiertamente con fines de lucro. Si bien la tendencia mundial no se ha dirigido a una expansión tan agresiva de este tipo de instituciones,

en el caso peruano esta figura legal ha imperado desde la década de 1990 con la expansión y creación de nuevas universidades. Más aún, las legislaciones explícitas para permitir la ES con fines de lucro en países como el Reino Unido, Australia y Japón se producen desde el 2004 en adelante.

Un criterio de categorización de las universidades puede estar basado en las diferencias en cuanto a la calidad de las instituciones. Martins (2013), Rodríguez Ponce (2012) y McCowan (2004), quienes exploran los casos del Brasil y México, describen varios factores asociados al financiamiento privado que lo hacen «inherentemente» generador de una baja calidad de la ES. En términos de la oferta académica, el criterio de estructuración de los programas académicos responde al atractivo y las fluctuaciones de la demanda, y no realmente al desarrollo de competencias integrales, capacidad crítica, etcétera. La lógica de mercado, además, lleva a que las empresas de ES privilegien criterios de reducción de costos y den poca o nula importancia al pago del personal de enseñanza o a la inversión en investigación. Asimismo, se generan fuertes gastos de marketing, inversión que deja de ser usada en el mejoramiento de la calidad educativa. En términos generales, los autores llaman a ello un «reduccionismo», una minimización de los roles sociales y complejos que debería tener la universidad como institución, como agente productora de conocimiento y beneficios públicos.

Teniendo en cuenta el factor económico en la calidad universitaria, se han elaborado algunas clasificaciones para los casos de América Latina. Por ejemplo, Peredo y otros (2007) clasifican a las universidades privadas mexicanas con un criterio a la vez histórico y económico. Identifican universidades de absorción de demanda, intermedias y de élite. En principio, se clasifican de acuerdo con la época de creación: las universidades de élite son las más antiguas y consolidadas, mien-

tras que las de absorción de demanda fueron creadas recientemente y se rigen por marcos legales más permisivos. La categorización, sin embargo, se corresponde con costos diferenciados: las instituciones se clasifican según sus pensiones en el mismo orden que el temporal.

Para el caso chileno, Fernández y otros (2013) han establecido una clasificación que combina dos ejes: el «capital escolar» de los estudiantes y la naturaleza del presupuesto de la institución. El primero remite a la selectividad de los centros educativos, entendiendo que su calidad depende en gran medida del esfuerzo que realicen por congregar a buenos estudiantes, en vez de aceptar indiscriminadamente grandes volúmenes de alumnado solo en tanto reditúan mayores ingresos. Este eje divide a las universidades en *selectivas* —cuyos estudiantes obtuvieron altos puntajes en la prueba de selección universitaria— y *no selectivas* —cuyos estudiantes obtuvieron menos puntajes, lo que significa que no pudieron elegir su centro de estudios, pues se vieron restringidos a aquellos que los aceptaban—. El segundo eje separa a las instituciones sometidas a normas presupuestarias por parte de la Contraloría General de la República —y por ello sometidas a mayor control público— y las universidades no sometidas a control mediante la Contraloría. Se asume que las universidades no controladas realizan un gasto más «libre» de los recursos, que puede disminuir la calidad educativa en persecución del lucro como único «criterio».

Vega-Tato (2009) considera otros criterios de clasificación, algunos coincidentes con los señalados por autores anteriores. Advierte que no debe asumirse la idea de que las instituciones privadas conformen un bloque homogéneo, solo por su carácter empresarial. Las universidades presentan importantes diferencias en su génesis, mecanismos de regulación, oferta, capacidad productiva, diferenciación de sus productos, respuestas específicas a la demanda y público objetivo (Vega-Tato 2009: 43). Esta autora reclama que una tipificación de las universida-

des debe considerar no solo lo referido a funciones, orientación comercial y calidad, sino también la complejidad de su dinámica evolutiva. Levy (2002), por ejemplo, las clasifica por su historia, basándose en sus orígenes, cambio de funciones y contextos de aparición. Describe tres olas sucesivas en las que aparecieron, en primer lugar, las universidades *cultural y religiosamente orientadas*, luego aquellas *con ventajas académicas y socioeconómicas*, y finalmente las *orientadas a la absorción de la demanda*.

Vega-Tato (2009: 49-50) considera varias dimensiones que buscan captar la complejidad del espectro de instituciones privadas. Para ello, mezcla criterios, temporales, estratégicos y contextuales. Los criterios temporales refieren al largo plazo de planeación, definido por su desarrollo corporativo, consolidación financiera y ampliación del mercado potencial. El criterio estratégico refiere a las decisiones internas para construir modelos académicos, comunidades de práctica, ideología y comercialización de la imagen pública. Los criterios contextuales, finalmente, refieren a la legitimación externa de las universidades, determinada por la colegiación y el ranking de la posición.

Así, según Vega-Tato (2009), las universidades privadas quedan clasificadas como 1) *instituciones emergentes*, que han aparecido durante los últimos 10 años y carecen de la acreditación de organismos mediadores con influencia. 2) *Instituciones en transición*, que se encuentran en proceso de formación y avance, pero aún no han llegado a construir una imagen pública. 3) *Instituciones legitimadas*, que tienen ya una imagen pública construida y gozan de reconocimiento social mediante la acreditación, la certificación o el ranking, pero sin embargo aún no se encuentran consolidadas en las funciones sustantivas de la ES. 4) *Universidades consolidadas*, que cumplen con las funciones sustantivas de utilidad social, y contribución científica y tecnológica al país.

## 2.2. Los cambios en el Perú

El primer impulso para la expansión de la educación superior universitaria en el Perú estuvo constituido por dos factores: el crecimiento demográfico, y las demandas educacionales y de movilidad social de las personas que emigraron del campo a la ciudad durante la década de 1960. En esa época, mediante la Ley 13417, el Estado permitió la expansión de las universidades particulares (Sandoval 2002). Con la Reforma Educativa de 1972, el gobierno de Velasco Alvarado interrumpió la creación de universidades privadas, pero la medida no se sostuvo durante mucho tiempo; de hecho, para finales de la década de 1980 se habían abierto 11 nuevas universidades privadas (Asamblea Nacional de Rectores 2005). Desde esos años, y argumentando que no había presupuesto para gastar en educación superior, el Estado empezó a dejar de invertir en educación pública. De esta manera, para cuando se promulgó la Ley Universitaria 23733, en 1983, la inversión en las universidades públicas había disminuido, mientras que se iban creando nuevos centros de estudios superiores (Sandoval 2002).

Con la llegada del gobierno de Fujimori, se implementaron políticas definidas en pos de la promoción del lucro y el financiamiento privado para las universidades. En la década de 1990, las políticas aplicadas por recomendación de los organismos internacionales fueron el primer paso para la apertura de centros de ES privada con marcos favorables y promotores de la sujeción de la educación a la lógica empresarial y de mercado, lo que al parecer fue el origen de la crisis de la universidad pública y el sistema educativo superior en general (Burga 2008). Esta línea se concretó con el D. L. 882, Ley de Promoción de la Inversión en Educación, promulgada el 8 de noviembre de 1996. Esta ley permitía que las universidades fueran creadas y funcionen como empresas con fines de lucro. La consecuencia inevitable de este marco

legal fue la expansión del acceso sin miramientos sobre la calidad educativa, y del sometimiento de la universidad a la lógica del mercado y la competencia. Es necesario anotar, además, que un año antes el Estado había creado el Sistema Nacional de Registros Públicos, con la Ley 26366, que junto con el D. L. 882 constituían el marco legal que consolidó la predisposición del Estado para incentivar la creación de universidades privadas (Casas 2012).

Si bien son muchos los argumentos para el énfasis en el interés económico del Estado como un factor para estas políticas, es preciso tomar en cuenta que un año antes de la promulgación del D. L. 882 se creó un organismo supervisor de la calidad de las universidades: el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (CONAFU). El hecho de que solo un año antes se promulgara una ley que entra en profundo conflicto con la calidad educativa resulta paradójico. Según Casas (2012), estos dos elementos —el D. L. 882 y el CONAFU— deben ser considerados para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. El autor describe cómo, si bien el CONAFU existe como mecanismo regulador de la calidad y supervisor para la creación de nuevas universidades en óptimas condiciones, los «juegos» políticos relajan los marcos legales y conducen a que se autorice la creación y se permita el funcionamiento de universidades con dudosas condiciones de infraestructura y calidad educativa.

Por ello, a partir de la promulgación del D. L. 882, y a pesar de la acción «reguladora» del CONAFU, han ocurrido dos hechos que reconfiguraron las características del espectro de universidades en el Perú. En primer lugar, un buen número de universidades creadas por ley antes del D. L. 882 se *acogieron* a esta normativa, muchas de ellas bajo el régimen de sociedad anónima, que permite el beneficio económico —a partir de las utilidades generadas— de sus integrantes. Además, este mismo decreto permitió la *creación* de numerosas universidades,

casi todas ellas bajo el régimen de sociedad anónima, lo que hace eco de los fines empresariales por los cuales se crearon. Así, en mayor o menor grado, un buen número de universidades del Perú guía su funcionamiento y oferta educativa por el mercado y el lucro, lo que conduce a un descenso en la calidad y la actividad investigadora, e incluso a una reconfiguración de la oferta de carreras.

Para hacer frente a los problemas de calidad, se promulgó la nueva Ley Universitaria (30220), a partir de la cual se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior, que reemplaza a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y al CONAFU. Sus funciones son las siguientes:

Licenciar (autorizar el funcionamiento), suspender o denegar (cancelar) la oferta pública y privada de los servicios educativos de nivel universitario, verificando la existencia de condiciones básicas de calidad.

Supervisar el mantenimiento de las condiciones básicas que permitieron la licencia.

Fiscalizar el uso de los recursos públicos y los beneficios otorgados por la legislación vigente a las universidades.<sup>1</sup>

Se señala en la ley que la licencia para el funcionamiento de nuevas (y antiguas) universidades será otorgada solo a quienes aprueben como mínimo en los siguientes aspectos:

- La existencia de objetivos académicos (grados y títulos, así como planes de estudios).
- Previsión económica y financiera.
- Infraestructura y equipamiento.

---

1 Diario Oficial *El Peruano*, 2014. Ley 30220, Ley Universitaria. Recuperado el 20 de setiembre del 2015 de <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/archivos/NL20140709.PDF>

- Líneas de investigación.
- Contar con al menos 25% de los docentes contratados a tiempo completo.
- Contar con servicios educativos complementarios.
- Contar con mecanismos de mediación e inserción laboral.

Además, la nueva ley estipula que, actualmente, la autorización del funcionamiento de las universidades tiene como requisito una aprobación previa por parte del Ministerio de Economía y Finanzas; esto surge como respuesta al marco legal previo que, al no incluir este procedimiento, permitía la creación de universidades que al final no contaban con los recursos suficientes para funcionar adecuadamente. Luego, se eliminó también la posibilidad de otorgar autorizaciones de funcionamiento provisional a las universidades antes de que estas se institucionalizaran. La versión de Cuenca (2015) es que en el Perú son 65 las universidades no institucionalizadas con permiso otorgado por la ya extinguida CONAFU; esto es, el 46% del total de 51 universidades públicas y 89 privadas que existen en el país actualmente.





### 3. DIVERSIFICACIÓN Y DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La diversificación institucional en la ES ha sido defendida con el argumento de que garantiza la democratización del acceso. Al ofrecer un espectro institucional diverso, existirán siempre nichos que consigan absorber una demanda igualmente diversa y amplia, según se plantea.

En las décadas de 1950 y 1960, cuando se inició la expansión de la ES en el marco de un discurso que la entendía como una pieza clave para el crecimiento económico, muchos países promovieron la diversidad institucional (Guri-Rosenblit y otros 2007). Por un lado, se argumentaba la necesidad de crear otro «tipo» de ES, paralelo a las grandes universidades abocadas a la investigación —que requerían un costoso financiamiento—, que se ocupara de una educación de corte técnico y consiguiera absorber la creciente demanda. Asimismo, se argumentaba que solo una oferta educativa heterogénea podría atender la alta diversidad de orígenes, talentos y expectativas laborales que comenzaba a caracterizar al alumnado en aumento. Se abrió, entonces, la discusión sobre la pertinencia de la heterogeneidad institucional, así como consideraciones sobre la determinación formal (tipos y niveles definidos) o informal (diferencias en la reputación o línea académica) de esta diversidad.

La diversidad institucional puede verse determinada, según Guri-Rosenblit y otros (2007), tanto por mecanismos provenientes de la administración del Estado como por mecanismos «desde abajo», desde la organización de las propias universidades. Los Estados pueden promover un sistema «diversificado» o, en el otro extremo, un sistema

«integrativo» o «unitario» en la ES. Guri-Rosenblit y otros (2007) ponen énfasis en los aspectos formales que caracterizan a los sistemas de universidades. En Europa está ocurriendo un sostenido viraje hacia un sistema más homogéneo, pues desde las declaraciones de Sorbona en 1998 y de Bolonia en 1999, se ha manifestado la necesidad de generar un sistema de programa, grados y calificaciones regular para toda la comunidad. Al mismo tiempo, ha ocurrido una fuerte diversificación institucional «desde abajo», principalmente en los países de Europa Central, del Este y en los países en vías de desarrollo. Al respecto, el fenómeno más notable ha sido, justamente, la proliferación de universidades privadas con fines de lucro.

Guri-Rosenblit y otros (2007), sin embargo, explican que la diversificación institucional no abre necesariamente nuevos espacios institucionales que otorgan oportunidad de acceso a los jóvenes de distintas aspiraciones y procedencias sociales. En Inglaterra, por ejemplo, la diversificación institucional se produjo desde el siglo XIX para garantizar un acceso más amplio a la educación. Sin embargo, hasta 1960, a pesar de que el sistema era diversificado, también era altamente elitista y brindaba educación solo el 5% de los jóvenes.

El sistema de Estados Unidos se caracteriza por contar con instituciones con múltiples propósitos que incrementan constantemente sus funciones y responsabilidades sin perder los objetivos primarios. Cuenta, además, con nuevos tipos de instituciones educativas como los *community colleges*, las *land-grant universities* y las universidades corporativas. Estados Unidos sentó las bases de un sistema diversificado que garantizaría oportunidades para el acceso universal a la ES. Más aun, el sistema norteamericano, además de ser diverso, es altamente flexible y permite a los alumnos trasladarse, por ejemplo, desde los *community colleges* hacia las universidades más prestigiosas si demuestran un alto rendimiento.

En América Latina, se observa que si bien el acceso a la ES se ha expandido en términos absolutos, tanto la desigualdad en este como en el desarrollo de habilidades se han incrementado. La expansión de la ES no ha anulado las desigualdades entre los grupos sociales en cuanto a las oportunidades de obtener los mismos *resultados* de la enseñanza superior. Si bien la ES se ha expandido en términos absolutos, el acceso y el desarrollo de habilidades han sido mucho más igualitarios en otras partes del mundo que en América Latina (Marteleto y otros 2012).

En México, por ejemplo, solo dos de cada nueve jóvenes en edad de cursar ES tienen acceso a esta (Vega-Tato 2009). Los factores que restringen el acceso son, principalmente, la alta selectividad en el caso de las instituciones públicas y, en el de las instituciones privadas, la imposibilidad de cubrir los costos.

Chiroleu (2013) revisa los casos de la Argentina, el Brasil, México y Venezuela. Los cuatro países han obtenido importantes mejoras en la economía y en la expansión de algunos servicios sociales a más sectores de la población, así como ciertos progresos en cuanto a la reducción de los índices de desigualdad. Sin embargo, la reducción de las inequidades aún no alcanza dimensiones significativas y en algunos aspectos las brechas se han acrecentado. En estos cuatro países, la educación ha sido vista como una vía asequible de movilidad ascendente y, por ello, ha sido altamente demandada a lo largo de la historia, en especial en décadas recientes. Estos países, además, han conseguido reducciones significativas de sus tasas de analfabetismo, la universalización de la educación básica y la expansión considerable de la educación secundaria. No obstante, en cuanto a la ES, a pesar del aumento del acceso, las tasas de matrícula aún resultan bajas (Chiroleu 2013: 10).

En términos del acceso a la ES, Dias y otros (2011) encuentran que tanto en el Brasil como en Portugal solo un pequeño porcentaje

de estudiantes de bajos recursos accede a las instituciones prestigiosas. Ambas naciones siguen la dinámica observada en varios países del mundo en la historia de expansión de la ES. En Portugal, un sistema restrictivo y elitista pasó, tras una revolución, a abrir el acceso a las masas. Ello redundó en una creciente demanda por educación. En un primer momento, el gobierno buscó limitar esta demanda con la política de *numerus clausus* —restringir el acceso para no comprometer la calidad—, pero luego encontró una «solución»: por recomendación del Banco Mundial, amplió la oferta mediante dos dinámicas. La primera consistía en la apertura al financiamiento privado y la creación de instituciones de este tipo; la segunda, en la creación de un sector politécnico con carreras más cortas y de más rápida inserción laboral.

La expansión del acceso a la ES, sin embargo, no se produjo de manera igualitaria, pues el origen social de los alumnos siguió siendo determinante en el ingreso: un estudiante proveniente de una familia con alto capital sociocultural tiene alrededor de 10 veces más oportunidades de acceder a la ES que los alumnos de menores recursos. El peso del origen sociocultural también sigue determinando el tipo de institución y de carrera que los alumnos escogen (Dias y otros 2011: 7). Aquellos que tienen menores recursos, por ejemplo, acceden mayoritariamente a los centros politécnicos.

En el caso del Brasil, la expansión también se produjo en la década de 1990, con las mismas recomendaciones que el Perú, Portugal y otros países siguieron. El Estado brasileño debía responder a una fuerte demanda por ES, acrecentada en cuanto la educación secundaria alcanzó una amplia cobertura, y motivada por la idea de la educación como principal medio de movilidad social. La expansión de las instituciones de ES se produjo principalmente por la privatización a gran escala, con lo que el sector privado ha llegado a representar el 90% de las instituciones de ES. En el Brasil, el reducido número de vacantes

en las universidades públicas obliga a muchos jóvenes a optar por las universidades privadas. Sin embargo, en años recientes se ha evidenciado una reducción de los ingresantes a las universidades privadas; el creciente número de vacantes que quedan vacías puede deberse a los altos costos de los estudios (Dias y otros 2011).

En el caso del Brasil, tampoco se ha resuelto el problema de la inequidad en el acceso. El estudiante típico, según el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) (Dias y otros 2011: 13), es de raza caucásica, vive en una familia nuclear cuyo ingreso equivale a 10 salarios mínimos, y sus padres cuentan, por lo menos, con educación secundaria. En líneas generales, la heterogeneidad en el acceso a la ES en el Brasil ha ido en aumento, pero ello no ha constituido un proceso de verdadera *democratización*. Más aún, gran parte de la expansión en el acceso se ha producido a expensas de la calidad educativa, en tanto una buena proporción de la demanda ha sido absorbida por instituciones creadas con escasa planificación, sin los procesos regulatorios necesarios (Dias y otros 2011).

El sistema chileno —que tiene una historia de expansión, un marco legal y discursivo, y resultados institucionales en términos de calidad y heterogeneidad similares al caso peruano— está constituido por un espectro de universidades al que, sin embargo, los estudiantes no tienen acceso en condiciones igualitarias.

Rodríguez Ponce (2012) diagnostica la cobertura y equidad del sistema chileno. En primer lugar, la plena libertad de elección del centro de ES se encuentra restringida a los grupos socioeconómicamente privilegiados: el espectro completo de instituciones de ES no está disponible para todos. La restricción está determinada principalmente por la enseñanza básica y media a la que han tenido acceso los alumnos: los colegios particulares pagados muestran una calidad notablemente mayor, lo cual tiene su efecto en las oportunidades en

el proceso de selección. Luego, los quintiles más vulnerables logran muy poco acceso a la ES, y la posibilidad de estudiar en una universidad es mucho menor con respecto a los institutos profesionales o los centros de formación técnica. Además, las mejores universidades se corresponden con altos costos de matrícula, que están al alcance de pocos. Más aún, por dificultades económicas y otros factores en juego, más de la mitad de los alumnos de ES no se gradúan nunca (Rodríguez 2012). Las universidades, como se ha visto, ofrecen oportunidades laborales y remunerativas significativamente distintas.

Algunos autores refieren un fenómeno de absorción de la demanda por parte de las universidades privadas de creación más reciente, a las que llegan los alumnos que no consiguen acceder a las universidades públicas, debido a su alta selectividad, ni a las universidades privadas más prestigiosas, debido a sus costos. La desigualdad se ve reproducida con este fenómeno en tanto las universidades privadas más «accesibles» y que absorben la demanda son, justamente, aquellas con menor calidad y oferta académica más restringida o dependiente del mercado. En México, por ejemplo, es notorio el caso de las universidades «patito», universidades privadas de baja selectividad que ofrecen las carreras más demandadas, y que cumplen deficientemente con los criterios de calidad establecidos. Muchos jóvenes con bajo rendimiento escolar acceden a estas universidades como única alternativa, lo que ha constituido un «efecto inesperado» del crecimiento del sector en México (Vega-Tato 2009, Gil Antón 2005). Las nuevas instituciones de ES privadas han absorbido un gran porcentaje de la demanda, aminorando la «presión» del mercado, pero con instituciones de dudosa calidad.

Para el caso mexicano, Peredo y otros (2007) encuentran una correspondencia entre la calidad educativa y el mayor o menor costo de las universidades públicas y privadas. Se examina, además, el factor de accesibilidad económica implicado en el ingreso a las distintas

universidades. Los autores desarrollan un esquema de flujos diferenciados en el pasaje de la educación media a la superior, que usa una tipología también desarrollada por ellos, la cual clasifica a las instituciones de ES particulares en tres categorías: de absorción de demanda, intermedias y de elite. En este esquema se define el impacto de la desigualdad social en el acceso a las instituciones privadas. Se atiende particularmente al fenómeno de incapacidad de acceso a las universidades públicas y absorción de la demanda por parte de las escuelas particulares de bajo costo.

Tanto en el Perú como en otros países latinoamericanos, las instituciones de ES se caracterizan por su diversidad en cuanto a la calidad que ofrecen y el costo que representan, como también en lo que se refiere a su prestigio y a las oportunidades que proporcionan a sus estudiantes en el campo laboral. El primer elemento que se debe considerar es la selectividad de las instituciones de ES. Para el caso peruano, y particularmente en lo relativo a la ES privada, se observan niveles muy bajos de selectividad (Ministerio de Educación 2015). De hecho, Yamada y otros (2013), citado por Ministerio de Educación (2015), hallaron que el nivel de habilidades cognitivas de los actuales alumnos de las universidades peruanas es bastante inferior que el de los alumnos universitarios peruanos de años pasados. Así, se observa que la expansión de la ES le ha significado al sistema universitario peruano sacrificar la calidad promedio de sus ingresantes, lo que evidencia que la ampliación de la cobertura se ha realizado al margen de la selectividad, ya que los filtros para el ingreso de los estudiantes se han hecho menos efectivos.

Esto está también relacionado con lo hallado por Díaz (2008) para el caso peruano: si bien el número de postulantes a las universidades públicas se ha incrementado, ello no ha tenido como correlato un mayor número de ingresantes. Esto es, la selectividad de las institu-



ciones de ES pública universitaria ha aumentado, en tanto su tasa de admisión se ha reducido: «El porcentaje de postulantes que ingresa a universidades públicas se ha reducido de 37% en la década de 1960 a 20% en la década de 1980 y 21% en la década de 1990, mientras que en lo que va de la década presente [2000-2010], el porcentaje de postulantes admitidos asciende solo a 18%» (Díaz 2008). Al mismo tiempo, según Díaz (2008), citado por Ministerio de Educación (2015), señaló que la tasa de admisión de las universidades privadas aumentó: «En promedio, durante la década de 1980, 37% de los postulantes a universidades privadas lograba una vacante. Este porcentaje se incrementó a 62% en la década de 1990 y a 75% durante la presente década». Con estos datos puede observarse que existe un gran número de jóvenes que ve restringido su acceso a la educación pública por su deficiente desempeño en los exámenes de ingreso, y que al mismo tiempo tienen oportunidad de acceso a la ES privada.

En el Perú se observa, acorde con lo que se refirió para América Latina en los hallazgos de Marteleto y otros (2012), la mayor concentración de la educación universitaria en los niveles socioeconómicos más altos, en comparación con la educación no universitaria (Díaz 2008). Esta diferencia juega un rol en la reproducción de la desigualdad en la medida en que, como señala Yamada (2009), existe una amplia brecha entre los rendimientos privados y sociales<sup>2</sup> de la ES universitaria y no universitaria. El autor encuentra que, hacia el 2004, el rendimiento de la ES técnica ha disminuido moderadamente, y el de la ES universitaria se ha incrementado en un 50% respecto de la década de 1980. En términos de los ingresos familiares, se observa que el rendimiento de la ES universitaria para el cuantil más alto supera en dos tercios al rendimiento para el cuantil más bajo.

---

2 El ingreso adicional que una persona recibe una vez insertada en el mercado laboral por cada año o grado escolar adicional que invirtió en su juventud.

Por otro lado, Guerrero (2013) describe, para el caso peruano, el perfil de los jóvenes que postulan a la ES, en comparación con quienes no lo han hecho. La autora toma el marco de Hossler y Stage (1992), y de Hossler, Schmidt y Vesper (1999), el cual consiste en un enfoque integral que conjuga los factores individuales y escolares para explicar la decisión de postular. En cuanto a las variables individuales, familiares y de habilidad, se encontró que los alumnos que postularon y los que no postularon diferían en tres: el nivel socioeconómico de la familia, el rendimiento en matemáticas —quienes tienen mejor rendimiento tienden más a postular— y las aspiraciones educativas.

Finalmente, la probabilidad de continuar estudios superiores es mayor para los hijos de profesionales que para los hijos de quienes tienen educación primaria o secundaria (Benavides y Etesse 2012): tanto el origen social como el nivel educativo de los padres tienen un efecto significativo en los logros de sus hijos.



## 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

### 4.1. Clasificación de las universidades en el Perú

El objetivo metodológico inicial del estudio fue proponer una caracterización de universidades que ayude a analizar la diversificación institucional del sistema. Un referente en ese sentido para el caso peruano es el trabajo de Seclén (2013), quien clasifica a las universidades, en función de la fecha de creación, como *universidades de primera generación* y *universidades de segunda generación*.

Las universidades de primera generación se crearon alrededor de la década de 1960, en el marco de la amplia expansión educativa influida por las reformas de Odría. En esa época, la gran expansión de la educación universitaria «recompuso» a la población estudiantil: la universidad dejó de ser un espacio exclusivo de las clases altas y pasó a tener una mayor población de clase media urbana, y posteriormente provinciana o de hijos de migrantes (Lynch 2006). El discurso político subyacente a la formación de estas universidades fue justamente el mito de la educación como plataforma de cambio social (Seclén 2013).

Las universidades de segunda generación, por su parte, son aquellas creadas a partir de la década de 1990, en la que el discurso sobre la calidad educativa proviene de los organismos internacionales, que promueven el papel de la inversión privada en la ES, en respuesta a la incapacidad del Estado de «ocuparse» de esta y en vista de la necesidad de que se expanda para garantizar el desarrollo de los países. Estas son

las universidades nacidas con el marco legal favorecedor de la universidad con lógica de mercado: el D. L. 882.

Esta categorización, sin embargo, no resulta pertinente para efectos de la diferenciación de las universidades en términos de la calidad y las oportunidades laborales que estas ofrecen: en la categoría de universidades de primera generación, por ejemplo, entrarían algunas de las llamadas «universidades-empresa»; y la categoría de universidades de segunda generación resulta demasiado abarcadora, pues junta a universidades de mejor posicionamiento en el mercado con universidades nuevas, pequeñas y de pobre infraestructura.

Si bien no existe una caracterización oficial, la literatura indica que la principal característica que repercute en la calidad educativa es la capacidad de sujeción de la universidad a la lógica de mercado —principalmente con normativas legales específicas, o con formas de control estatal «relajadas» o incluso nulas—. Esto es válido incluso para las clasificaciones temporales, que se establecen con este criterio cuando implican la fecha de acción de marcos legales o hechos decisivos que llevaron a las universidades a regirse por la lógica de expansión y la obtención de mayores ganancias.

En correspondencia con la literatura, que identifica al lucro como uno de los principales factores en detrimento de la calidad, y teniendo en cuenta la historia particular de la expansión de la ES en el Perú —muy ligada a este factor—, se toman como criterios los marcos legales correspondientes: el atenerse o no al D. L. 882 —creadas/adecuadas al D. L. 882 versus regidas por la Ley Universitaria<sup>3</sup>— y el régimen —sociedad anónima, que permite el lucro de los miembros de la asociación, versus organización sin fines de lucro, que prohíbe el lucro de

---

3 En este caso no nos estamos refiriendo a la ley universitaria de reciente creación, sino al marco legal anterior. Este artículo se escribió antes de la aprobación de la nueva Ley Universitaria.

los particulares—. Así, para el caso de Lima Metropolitana, las universidades privadas se clasifican como muestra la tabla 2.

**Tabla 2**  
**Clasificación de universidades privadas según régimen**

	Regidas por la Ley Universitaria	Adecuadas al D. L. 882	Creadas en el marco del D. L. 882
Régimen	Sociedad anónima	Universidad Científica del Sur	Universidad Cordon Bleu
		Universidad Tecnológica del Perú	Universidad Privada
		Universidad Privada Norbert Wiener	Arzobispo Loayza
		Universidad Alas Peruanas	Universidad Peruana de Integración Global
		Universidad Privada San Ignacio de Loyola	Universidad Peruana
		Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Simón Bolívar
		Universidad César Vallejo	Universidad Privada
			Telesup
			Universidad Privada
			Sergio Bernales
	Asociación civil sin fines de lucro	Universidad Privada San Pedro	Universidad Peruana de Ciencias e Informática
		Universidad de Lima	Universidad Peruana Las Américas
		Universidad Jaime Bausate y Meza	Universidad Autónoma del Perú
	Asociación civil sin fines de lucro	Universidad de Administración y Negocios ESAN	Universidad de Ciencias y Humanidades
		Asociación Universidad Privada San Juan Bautista	Universidad Antonio Ruiz de Montoya
	Asociación civil sin fines de lucro	Univ. Ricardo Palma	Universidad Inca
		Universidad Peruana Cayetano Heredia	Garcilaso de la Vega
		Universidad Peruana Los Andes	Universidad Católica
		Univ. del Pacífico	Sedes Sapientiae
			Universidad Privada Marcelino Champagnat



▶ Régimen	Regidas por la Ley Universitaria	Adecuadas al D. L. 882	Creadas en el marco del D. L. 882
	Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Femenina del Sagrado Corazón Universidad Peruana Unión Universidad de Piura	Universidad San Martín de Porres	

Para fines del estudio, se decidió agrupar a las universidades en cuatro categorías: universidades públicas, universidades amparadas por la Ley Universitaria, universidades de sociedad anónima (agrupa a las creadas en el marco del Decreto Ley 882 y a las adecuadas a esta norma) y las universidades de asociación civil (agrupa a las creadas en el marco del Decreto Ley 882 y a las adecuadas a esta norma).

## 4.2. Variables

### *A. Variables socioeconómicas*

Con datos obtenidos del Censo Nacional Universitario (CENAUN) 2010, se han establecido los niveles socioeconómicos promedio de los estudiantes de cada universidad y el promedio del nivel socioeconómico para cada tipo de universidad, tomando en cuenta la clasificación de cuatro tipos de universidades.

Para calcular el nivel socioeconómico de cada estudiante, se realizó un puntaje factorial que consideró el ingreso monetario de la familia, el nivel educativo máximo alcanzado por los padres, y el hecho de que la vivienda cuente con servicios básicos y que no sea precaria o un local no destinado para vivir. Para el cálculo del nivel socioeconómico

de cada universidad, se promedió el NSE de todos los alumnos con información disponible. Finalmente, para el cálculo del NSE de cada grupo de universidades, se promediaron los NSE de aquellas universidades pertenecientes a ese tipo de universidad.

Por otro lado, a través del coeficiente de variación por tipo de universidad y la desviación estándar del NSE de cada universidad, se obtendrá una medida inicial del grado de variabilidad/concentración de NSE de alumnos dentro de cada universidad; es decir, se obtendrá una medida de la heterogeneidad de su población universitaria. Una universidad con una desviación estándar alta estaría, en ese sentido, albergando un espectro más variado de alumnos con distintos niveles socioeconómicos; por el contrario, una universidad con una baja desviación estándar estaría concentrando a alumnos de niveles socioeconómicos muy similares.

Vale acotar que el coeficiente de variación es una medida obtenida de la desviación estándar del grupo entre la media de este; así, este coeficiente nos proporciona una medida de variación —estandarizada por la media— a nivel de grupo. En cambio, para obtener inferencias en el nivel de universidad se empleará la desviación estándar clásica.

Adicionalmente a ello, se ha buscado determinar si los distintos tipos de universidades absorben porcentajes significativos de alumnos pertenecientes a determinadas categorías que se han asociado comúnmente a la reproducción de la desigualdad en el sistema educativo. Se han identificado como relevantes las variables que indican migración —si el alumno se educó en un departamento distinto de aquel en el que cursa estudios universitarios—, origen indígena —en este caso, solo disponemos de datos sobre la lengua materna como referencia de esta categoría—, ocupación de los padres —consideramos solo las categorías de trabajadores no manuales (en oposición a trabajadores



manuales)<sup>4</sup> y de desempleado, tanto para los padres como para las madres—, y el máximo nivel educativo alcanzado por los padres.

**Tabla 3**  
**Variables de características de los estudiantes**

Migración y origen indígena	% de estudiantes que terminaron la secundaria en un departamento distinto del que estudian % de estudiantes que aprendieron a hablar en una lengua indígena
Ocupación de los padres	% de estudiantes cuyos padres son trabajadores no manuales % de estudiantes cuyas madres son trabajadoras no manuales % de estudiantes cuyos padres están desempleados % de estudiantes cuyas madres están desempleadas
Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	Padre/madre sin nivel educativo Padre/madre con inicial Padre/madre con primaria Padre/madre con secundaria Padre/madre con ES incompleta Padre/madre con estudios técnicos o no universitarios completos Padre/madre con educación universitaria completa o posgrado

Nos es posible plantear conclusiones sobre la población universitaria a partir de las observaciones obtenidas en este rubro, pues hemos comprobado que la tasa de respuesta del CENAUN del 2010 es de 81,14% con respecto a la población universitaria reportada en la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2010 y de 98,25% con respecto a la población indicada por cada universidad según el mismo CENAUN 2010. Esto es, constituye una población representativa de la totalidad de la población universitaria peruana.

<sup>4</sup> Se suele usar esta diferenciación de tipos de trabajadores (manuales o no manuales) cuando la descripción ocupacional no permite un análisis más detallado para diferenciar entre categorías de ocupaciones. Sin embargo, es claro que, dado su nivel de agregación, deja de lado algunas especificidades.

*B. Variables de oferta*

**Calidad académica y selectividad**

Los indicadores considerados para caracterizar la calidad académica de estos cuatro tipos de universidad se dividen en tres áreas: las características de los docentes, la percepción de la calidad y los motivos de elección de la universidad. Los indicadores por cada área se indican en la tabla 4.

**Tabla 4**  
**Variables de calidad de oferta académica**

Características de los docentes	% de docentes de pregrado con títulos de posgrado (maestría o doctorado)
	% de docentes de pregrado que asisten a eventos académicos y/o científicos
	% de docentes de pregrado suscritos a una publicación especializada
	% de docentes titulados (posgrado) de una universidad extranjera
	Ratio de docentes de pregrado ordinarios sobre contratados
	% de docentes que se dedican a actividades no universitarias (por ejemplo a la administración pública)
	Número promedio de horas que los docentes de pregrado le dedican a la docencia

Los indicadores para caracterizar las políticas de admisión y la selectividad de las universidades, tomados en este caso como la primera dimensión de la cobertura de estas, se presentan en la tabla 5.

**Tabla 5**  
**Variables de selectividad**

Admisión y selectividad	% de estudiantes que ingresaron la primera vez que postularon, pero habían postulado antes a otras universidades
	% de estudiantes que postularon más de una vez a una sola universidad

### 4.3 Índices de segregación

La segregación ha sido definida, conceptual y matemáticamente, de distintas formas. La segregación implica la distribución desigual de grupos con determinados atributos —raza, género, nivel socioeconómico— a lo largo de unidades organizativas —barrios, trabajos, escuelas—, con la consecuente pérdida de interacción entre grupos diferentes (Vázquez 2012: 3). Gorard y Taylor (2002) realizan una revisión de los distintos conceptos de segregación en la literatura. Estos autores citan los trabajos de Massey y Denton (1988) y Massey y otros (1996), quienes identifican cinco dimensiones de la segregación: igualdad (*evenness*), exposición (*exposure*), concentración (*concentration*), centralización (*centralization*) y agrupación (*clustering*). No obstante, la mayoría de los análisis generalmente solo asumen las dos primeras dimensiones, ya que las otras tres no han sido debidamente clarificadas empírica, metodológica ni teóricamente.

En nuestros análisis, hemos empleado los índices de Duncan (Duncan y Duncan 1955) y Hutchens (Hutchens 2003) para medir la segregación en el sistema universitario peruano. Con los índices de segregación, buscamos determinar el grado en que los alumnos con diferentes atributos se encuentran separados por universidades o tipos de universidades. Todo índice de segregación se calculará sobre la base de dos insumos fundamentales: a) una característica en la cual se diferencian los individuos —que solo puede tomar dos valores; por ejemplo, *lengua materna indígena* frente a *lengua materna no indígena*, o *padre que trabaja en actividades manuales* frente a *padre que trabaja en actividades no manuales*—, que representa la variable de segmentación; y b) unidades organizativas en las cuales se encuentran asignados los alumnos —pueden tomar más de dos valores, que pueden ser *universidades* o *tipos de universidades*— (Vázquez 2012: 6).

### *A. Índice de Duncan*

El índice de disimilitud de Duncan capta la dimensión de *igualdad/ desigualdad* del fenómeno de segregación e indica la proporción de estudiantes que presentan determinada característica —por ejemplo, tener lengua materna indígena o ser mujer— que deberían cambiar de unidad organizacional —de universidad o de tipo de universidad— para que exista una distribución homogénea de individuos con esta misma característica (Vázquez 2012: 6). Los valores del índice de Duncan van del 0 al 1, en donde 0 indicaría la existencia de nula segregación —distribución completamente homogénea— y 1 mostraría segregación completa —distribución totalmente segregada, una unidad organizacional contiene a todos los individuos con cierta característica y otra unidad organizacional no contiene a ninguno—.

### *B. Índice de Hutchens*

El índice de Hutchens —conocido como el *índice de la raíz cuadrada*— entiende la segregación como el resultado de la agregación de la segregación existente en los subagregados o subgrupos que conforman un universo. La segregación total debe poder ser derivada de los subagregados o «contribuciones» de segregación de cada grupo. De ello derivan las principales propiedades de este índice: la propiedad agregativa y la propiedad de descomposición aditiva (Hutchens 2003: 2).

La segregación dentro de cada unidad organizacional considerada se calcula tomando en cuenta las proporciones del universo. Si el ratio entre uno y otro atributo de la variable de segmentación dentro de cada unidad organizacional en un grupo es el mismo que el ratio entre los dos atributos en el universo, se está frente a una integración completa o una segregación nula. Al contrario, cuando todas las

unidades organizacionales del grupo presentan una distribución en la que todos sus elementos pertenecen a un atributo de la variable de segmentación y no poseen representantes del otro, la segregación es completa (Hutchens 2003: 4).

Este índice, además de satisfacer la propiedad de la descomposición aditiva —puede constituirse a partir de un agregado de la segregación de distintos grupos de unidades organizacionales—, permite reducir la sensibilidad en el caso de la redistribución de los grupos sociales analizados (Benavides y otros 2014: 35). Se trata, por ello, de un índice más sólido para los cálculos de la segregación.

Asimismo, al cumplir con la propiedad de la descomposición aditiva, permite desagregar la desigualdad total en la desigualdad existente «dentro» de las unidades organizacionales y «entre» ellas. Esto es, permite obtener una medida de la segregación existente «dentro» de los subagregados que conforman el universo, como una medida de la segregación existente «entre» los subagregados que lo conforman (Hutchens 2003: 10). Por ello, para las distintas formas de clasificación de las universidades que se han utilizado en el cálculo de los índices de segregación, el índice de Hutchens ofrece resultados para la desigualdad en la distribución dentro de cada grupo o subagregado y, además, para la desigualdad en la distribución *entre los grupos*.

## 5. RESULTADOS<sup>5</sup>

### 5.1. Una aproximación a la caracterización socioeconómica de los estudiantes de acuerdo con los tipos de universidades

Para analizar las características específicas de los alumnos según su tipo de universidad, primero es relevante conocer la distribución de la población universitaria. De esta manera, la tabla 6 muestra cómo se dividen los universitarios según la tipología. Las universidades públicas reciben al 41,1% de todos los estudiantes; las instituciones que funcionan en el marco de la Ley Universitaria le enseñan a la cuarta parte de la población total (25,57%); las regidas por sociedad anónima, al 22,32%; y las que se encuentran en el marco del D. L. 882 y son asociación civil, tan solo a la décima parte de la población universitaria (11,0%).

**Tabla 6**  
**Población universitaria por tipo de universidad**

Estudiantes por tipo de universidad	Pública	882 S. A.	882 Asoc. civil	Asoc. civil
% de estudiantes	41,10	22,32	11,00	25,57

5 Con el fin de lograr mayor confiabilidad en los resultados obtenidos del análisis del NSE de los estudiantes se realizaron los mismos cálculos sin tomar en cuenta a aquellas universidades cuya tasa de respuesta estudiantil fue menor de 70% —tomando en cuenta el número de alumnos indicado por cada universidad— y a aquellas otras que muestren valores extremos con relación a su tipo de universidad. Se encontraron las mismas tendencias en los resultados.

### *A. Migración y origen indígena*

La categoría *universidad pública* concentra el porcentaje más alto (37,37%) del total de la población universitaria que ha migrado. En general, la población migrante se divide en las universidades de la misma manera que la población universitaria total (véase la tabla 6). Así, puede concluirse que no existiría una preferencia definida o una desigualdad en el acceso de los estudiantes migrantes.

En cambio, sí se encuentran diferencias en la distribución de los estudiantes con lengua materna indígena. La universidad pública concentra el mayor porcentaje de la población universitaria que aprendió a hablar en una lengua indígena, uno de los pocos indicadores con los que se cuenta dentro de la información del CENAUN para caracterizar procedencia étnica. El 66,51% de los jóvenes que aprendieron a hablar en una lengua indígena se concentran en la universidad pública. De esta manera, las universidades privadas acogen a mucho menos de la mitad de los estudiantes de origen indígena; y de estas, las regidas por la Ley Universitaria concentran el mayor porcentaje (23,30%) con relación a su población estudiantil. En contraste, las universidades creadas o regidas por el D. L. 882 solo alcanzan porcentajes del 7,07% (régimen de sociedad anónima) y del 3,12% (régimen de asociación civil).

**Tabla 7**  
**Migración y origen indígena**

Estudiantes por tipo de universidad	Pública	882 S. A.	882 Asoc. civil	Ley Univ.
% de estudiantes que terminaron la secundaria en un departamento distinto del departamento en el que estudian	37,37	24,97	11,85	25,81
% de estudiantes que aprendieron a hablar en una lengua indígena	66,51	7,07	3,12	23,30

### ***B. Ocupación de los padres***

La categoría con mayor número de estudiantes con padres o madres trabajadores no manuales es la de Ley Universitaria, que contiene una tercera parte de la población total (33,10% y 33,56 %, respectivamente). Asimismo, más de la mitad de los estudiantes con padres o madres en las categorías de agricultores, obreros y operadores de minas, obreros de la construcción y afines (51,56% y 55,17%, respectivamente) asisten a universidades públicas. De manera más marcada, ello sucede con los estudiantes cuyos padres pertenecen a la categoría ocupacional de trabajadores no calificados de los servicios: el 59,80% de estudiantes con padre en esa categoría y el 58,95% con madre en la misma categoría asisten a las universidades públicas.

**Tabla 8**  
**Ocupación de los padres**

Estudiantes por tipo de universidad	Pública	882 S. A.	882 Asoc. civil	Ley Univ.
% padres trabajadores no manuales	31,26	23,06	12,57	33,10
% madres trabajadoras no manuales	27,87	24,57	14,00	33,56
% padres agricultores, obreros, operadores de minas o afines	51,56	19,81	7,69	20,95
% madres agricultoras, obreras, operadoras de minas o afines	55,17	16,23	6,36	22,25
% padres trabajadores no calificados de los servicios	59,80	15,40	7,03	17,77
% madres trabajadoras no calificadas de los servicios	58,95	15,36	6,85	18,84

### ***C. Máximo nivel educativo alcanzado por los padres***

Aquellos estudiantes cuyos padres o madres no recibieron educación, o su máximo nivel educativo es inicial o primaria, se encuentran



concentrados en su mayoría en universidades públicas (entre un 56,08% y un 57,66%). En segundo lugar, estos estudiantes asisten a universidades que funcionan en el marco de Ley Universitaria entre un 21,01% y 22,49%, diferenciándose entre 3% y 4% de la distribución poblacional de esta categoría (25,57%). Mientras, las universidades creadas o adecuadas al D. L. 882 y sociedades anónimas concentran entre el 15,51% y el 16,07%, lo que dista entre 6% y 7% de su distribución poblacional (22,32%). Y las universidades creadas en el marco del D. L. 882 adecuadas al régimen de asociación civil concentran entre 4,65% y 6,15% de estos estudiantes, diferenciándose entre 6% y 7% de la distribución de estudiantes en esta categoría (11%).

**Tabla 9**  
**Máximo nivel educativo de los padres (%)**

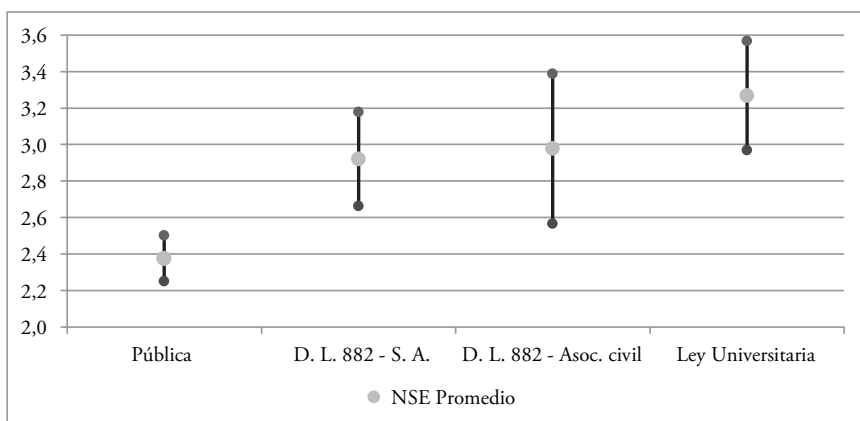
Estudiantes por tipo de universidad	Pública	882 S. A.	882 Asoc. civil	Ley Univ.
Sin nivel educativo	56,08	15,90	5,53	22,49
Inicial	57,66	15,51	4,65	22,18
Primaria	56,77	16,07	6,15	21,01
Secundaria	50,20	19,77	8,37	21,65
Superior incompleta	40,02	22,46	12,05	25,47
Superior completa	39,47	25,53	12,16	22,84

#### *D. Nivel socioeconómico, diversidad y concentración*

El gráfico 1 muestra el índice de NSE de estudiantes promedio según la clasificación de estudio, además de su respectiva desviación estándar según el grupo universitario. Es posible inferir que la diferencia de NSE de estudiantes promedio entre universidades públicas y privadas es estadísticamente significativa. De igual manera, el NSE promedio de las universidades creadas a partir del D. L. 882 y establecidas en

el marco de un régimen de sociedad anónima también es estadísticamente distinto del NSE promedio de las instituciones que funcionan en el marco de la Ley Universitaria. La única categoría cuya desviación estándar traslapa —y hasta engloba— los errores de otras categorías es la de las universidades creadas o adecuadas al D. L. 882 y establecidas en un régimen de asociación civil.

**Gráfico 1**  
**NSE promedio y desviación estándar según tipo de universidad**



La tabla 10 contiene información acerca del grado de diversidad/concentración por cada tipo de universidad y nivel de cada universidad. El coeficiente de variación entre universidades muestra que las universidades públicas son las más concentradas, mientras que las universidades creadas en el marco del D. L. 882 o adecuadas a este con el régimen de asociación civil son las más diversas. Así, tomando en cuenta los valores mostrados en la tabla 10 y el gráfico 1, es posible concluir que las universidades públicas se encuentran más concentradas y sus estudiantes muestran un NSE más bajo en promedio. Por otro lado, el valor de los coeficientes para las universidades privadas es similar.

**Tabla 10**  
**Coeficiente de variación por tipo y valores de desviación estándar de NSE por universidad**

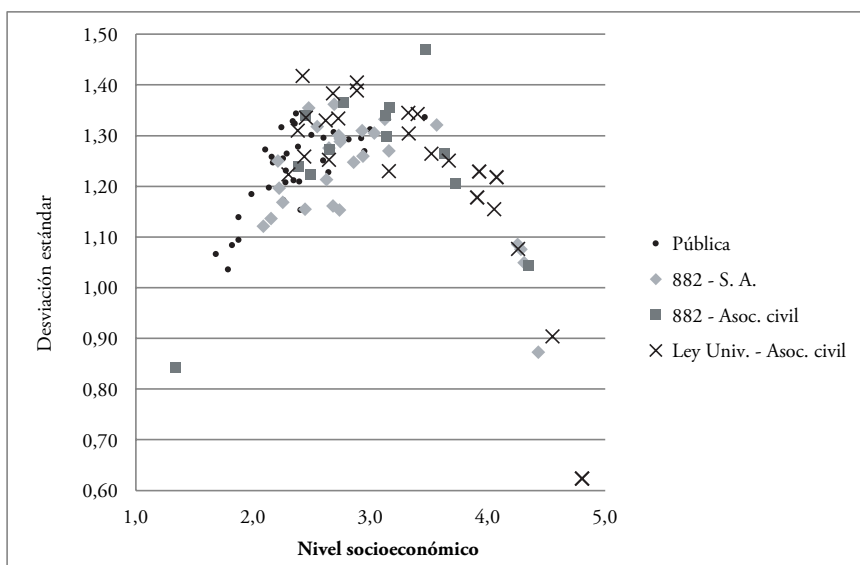
Universidades por tipo	Pública [n=35]	882 S. A. [n=27]	882 Asoc. civil [n=13]	Ley Univ. [n=24]
<i>Nivel interuniversitario</i>				
Coeficiente de variación	0,16	0,23	0,25	0,23

Finalmente, a partir del gráfico 2 es posible observar la relación a manera de U invertida entre el NSE promedio y su respectiva desviación estándar. De esta manera, se puede concluir que, en general, cuanto más extremo —ya sea menor o mayor— es el NSE promedio de la universidad, más concentrada es esta. Por el contrario, las universidades con un NSE de alumnos medio tienden a ser más diversas.

Diferenciando ahora por tipos de universidad, se observa que las universidades públicas se encuentran a la izquierda del gráfico con los menores NSE promedio. Asimismo, cuanto mayor es este valor, menor es la diversidad —en términos de NSE— de aquella universidad. A diferencia del primer grupo, las universidades regidas por la Ley Universitaria se encuentran al lado derecho del gráfico con un mayor NSE de alumnos promedio. En este grupo de universidades, la relación también se muestra de manera clara: cuanto mayor es su NSE promedio, más concentrada —en términos de NSE— es la universidad. Por otro lado, las instituciones creadas o adecuadas al D. L. 882 sí presentan el patrón de U invertida, tanto las que se encuentran en un régimen de sociedad anónima como aquellas que son asociación civil. Las principales diferencias entre los dos últimos grupos radicarían en que, a pesar de contar con un menor número de universidades, el grupo de asociación civil presenta mayor dispersión en promedio y las universidades que lo integran se encuentran en un rango mucho más amplio de NSE promedio.

Por último, es importante señalar que los valores extremos en el gráfico pertenecen a los grupos de universidades enmarcadas en el D. L. 882 y asociación civil, y universidades enmarcadas en la Ley Universitaria. El NSE promedio más bajo (1,34), a diferencia de lo que la intuición podría indicar, corresponde, en realidad, a una universidad creada en el marco del D. L. 882. Sin embargo, a la derecha del dato observado no se encuentran más universidades de esta categoría, sino un gran número de universidades públicas, por lo que este valor extremo se muestra como atípico de la categoría D. L. 882-asociación civil. Por el contrario, el NSE promedio más alto (4,8) le pertenece a una universidad regida por la Ley Universitaria y bastante concentrada. Finalmente, la universidad más diversa es la del grupo de universidades enmarcadas en el D. L. 882 y asociación civil.

**Gráfico 2**  
**Universidades según NSE promedio y desviación estándar**



Uno de los factores que pueden explicar la mayor variación del nivel socioeconómico de los estudiantes en algunos tipos de universidades es la presencia de altos porcentajes de becarios con respecto a otros tipos de instituciones educativas.

La mayor variación observada en los niveles socioeconómicos en las universidades de régimen legal de sociedad anónima podría deberse, en gran medida, a que la presencia de una considerable cantidad de alumnos de los quintiles socioeconómicos más bajos —que aumenta la homogeneidad en la representación de todos los quintiles socioeconómicos— es aportada por las becas que otorgan estas universidades. Las universidades de régimen de sociedad anónima en nuestra clasificación obtienen los porcentajes más altos de becarios entre su alumnado, a diferencia de las universidades regidas por Ley Universitaria, que entre las privadas tienen el porcentaje más bajo de estudiantes beneficiados con becas.

**Tabla 11**  
**Porcentaje de becarios por tipo**

Universidades por tipo	Pública [n=35]	882 S. A. [n=27]	882 Asoc. civil [n=13]	Ley Univ. [n=24]	Total [n=99]
% de estudiantes que se benefician con una beca de su universidad	9,43% (0,85)	18,42% (2,31)	14,83% (2,46)	11,66% (1,65)	13,02% (0,91)

Error estándar entre paréntesis.

## 5.2. Segregación en la educación superior universitaria

### *A. Índice de Duncan*

La población universitaria de quintil económico inferior se encuentra levemente segregada con respecto a todos los otros quintiles económicos

al considerar el conjunto de universidades para esta variable de segmentación —quintil inferior versus el resto de quintiles—. La diversificación según las categorías no muestra mayor segregación.

La población universitaria de lengua materna indígena es la que registra el mayor índice de segregación con respecto a su valor complementario —lengua materna no indígena—, para el conjunto del sistema universitario, con un valor de 0,563. Dicha segregación no es importante según nuestra clasificación.

Los alumnos cuyos padres tienen educación universitaria completa presentan el segundo índice de segregación más alto con respecto a su valor complementario (educación inicial), nuevamente para el caso de la clasificación de *universidades en general*, con un índice de segregación de 0,448. La segregación según la clasificación es leve, pero superior que la de la categoría de quintil socioeconómico.

**Tabla 12**  
**Segregación a la Duncan según características de los alumnos**

Variable de comparación:	El alumno pertenece al quintil inferior de NSE [1]	El alumno tiene lengua materna indígena	Máximo nivel de educación de los padres [2]
Universidades en general	0,297	0,563*	0,456*
Clasificación del estudio	0,184	0,259	0,261
Número de observaciones	722 814	722 814	223 061

[1] La variable NSE solo incluye ingresos, servicios básicos y calidad de la vivienda

[2] Sin educación/inicial versus universitaria completa

\* Segregación media

*B. Índice de Hutchens*

Solo en el caso de la categoría de lengua materna indígena se han encontrado índices de segregación superiores al 0,15 (0,24). Según este

índice, los niveles de segregación no serían significativos en el sistema universitario.

**Tabla 13**  
**Segregación a la Hutchens según características de los alumnos**

Variable de comparación:	El alumno pertenece al quintil inferior de NSE [1]	El alumno tiene lengua materna indígena
Universidades en general	0,068	0,241
La universidad es pública	0,040	0,230
La universidad es sociedad anónima	0,037	0,088
La universidad es asociación civil-D. L. 882	0,029	0,185
La universidad es asociación civil-Ley Univ.	0,093	0,198
Clasificación del estudio	0,018	0,051
Número de observaciones	722 814	722 814

[1] La variable NSE solo incluye ingresos, servicios básicos y calidad de la vivienda.

### 5.3 La relación entre oferta de calidad y segregación

Dado que no se encontró niveles de segregación importantes relacionados con la diversificación institucional (según nuestra tipología), el análisis de calidad y segregación se hizo diferenciando a las universidades según el promedio de NSE de sus estudiantes. Esto se debe a que como se ha visto en los acápites anteriores, sí existe concentración de niveles socioeconómicos en las universidades, independientemente de nuestra tipología.

Así, se tiene que en la mayoría de variables, las universidades donde se concentran estudiantes con mayores ingresos (cuartil 4) tienden a contar con los mejores recursos de calidad. En la tabla 14 se observa en general que las universidades con mayor NSE de estudiantes promedio

cuentan con más convenios académicos internacionales, más docentes suscritos a publicaciones académicas especializadas, más docentes con títulos de universidades extranjeras, mayor flexibilidad laboral —el ratio de docentes de pregrado ordinarios sobre contratados disminuye conforme aumenta el NSE promedio—; las diferencias mencionadas son estadísticamente significativas. Por otro lado, en las universidades con mayor NSE, los docentes dedican una menor cantidad de horas a la enseñanza, aunque esta relación no es estadísticamente significativa. Finalmente, no se observa una relación clara entre el porcentaje de títulos de posgrado (maestría o doctorado) con los cuartiles de NSE; las diferencias no son estadísticamente significativas entre grupos.

Por su parte, los indicadores de selectividad parecen señalar que las universidades del quintil inferior son las universidades más selectivas. A medida que aumenta el cuartil de NSE, las universidades se vuelven menos selectivas o competitivas. Esto es consistente con lo que se ha señalado sobre la selectividad en el ingreso de las universidades públicas.

**Tabla 14**  
**Variables de oferta según clasificación de universidades de acuerdo con el nivel socioeconómico de sus estudiantes**

Universidades por nivel socioeconómico	Cuartil 1 [n=25]	Cuartil 2 [n=25]	Cuartil 3 [n=24]	Cuartil 4 [n=24]	Total [n=95]
Número promedio de convenios académicos internacionales	4,96 (1,91)	5,13 (1,48)	19,33 (8,14)	50,05 (19,40)	18,89 (5,16)
% de docentes de pregrado con títulos de posgrado	84,53% (1,81)	84,21% (1,75)	84,14% (1,43)	81,84% (1,49)	83,70% (0,81)
% de docentes de pregrado suscritos a una publicación especializada	26,49% (1,95)	30,09% (1,57)	31,05% (1,03)	37,01% (0,87)	31,10% (0,80)
% de docentes titulados (posgrado) de una universidad extranjera	6,83% (0,90)	9,22% (1,09)	10,71% (1,41)	27,98% (3,68)	13,54% (1,31)



► Universidades por nivel socioeconómico	Cuartil 1 [n=25]	Cuartil 2 [n=25]	Cuartil 3 [n=24]	Cuartil 4 [n=24]	Total [n=95]
Ratio de docentes de pregrado ordinarios sobre contratados	3,28 (0,85)	1,49 (0,44)	1,36 (0,51)	0,68 (0,31)	1,71 (0,30)
Número promedio de horas que los docentes de pregrado le dedican a la docencia	14,25 (0,69)	13,24 (0,85)	13,60 (0,64)	11,28 (0,52)	13,11 (0,36)
% de estudiantes que ingresaron la primera vez que postularon, pero habían postulado antes a otras universidades	19,41% (2,48)	30,02% (3,91)	37,48% (3,05)	42,55% (2,47)	32,26% (1,74)
% de estudiantes que postularon más de una vez a una sola universidad	25,46% (4,07)	18,88% (4,94)	11,03% (4,13)	7,28% (2,12)	15,75% (2,09)

## 6. CONCLUSIONES

La mayor diversificación de la oferta institucional de universidades no ha significado una mayor equidad en el acceso a diferentes tipos de universidad. Esto se comprueba al observar que los jóvenes de menores recursos asisten más a las universidades públicas; y los de mayores ingresos, a las universidades relacionadas con la Ley Universitaria. Por otra parte, hay también diferencias en cuanto a la mayor concentración de estudiantes indígenas, de padres menos ocupados y con ocupaciones de menor estatus, en la universidad pública en comparación con otras universidades.

Esta situación, sin embargo, no ha desencadenado una alta segregación del sistema de ES, de acuerdo con nuestra tipología. En ese sentido, la diversificación no estaría generando un proceso de desigualdad cualitativa, como la teoría EMI predice para otros países, quizás porque aún el acceso a la educación superior no ha llegado a su punto de saturación.

A pesar de ello, sí se encuentran niveles de segregación mayores cuando se toma a las universidades en general. Esto quiere decir que al interior de las categorías hay una heterogeneidad en cuanto a las características socioeconómicas de los estudiantes, pero en el sistema en conjunto existen universidades altamente segregadas hacia el nivel socioeconómico bajo o alto.

La expansión del sistema universitario en el Perú al parecer difiere de los patrones observados en otros países. La diversificación

institucional no ha producido una segregación importante, a pesar de que sí se relaciona con un acceso desigual según categorías socioeconómicas. En ese sentido, la ampliación de la cobertura a través de la mayor diversificación de tipos de oferta privada no parece haber contribuido a segregar más el sistema en términos de alta concentración de grupos sociales en los diferentes tipos de universidades.

La heterogeneidad existente principalmente en las universidades privadas —en menor medida en las que están amparadas por la Ley Universitaria— se podría relacionar mucho, por un lado, con la legitimación y confianza en la «carrera tecnológica», que ofrece un ingreso directo al mercado laboral, lo cual es independiente del nivel socioeconómico; se trata de un proyecto educativo de personas cuya búsqueda principal es la certificación para incorporarse de alguna manera al mercado laboral. Las nuevas instituciones de ES con financiamiento privado han adquirido, además, la legitimidad necesaria, producto de un sistema educativo basado en el otorgamiento de credenciales estandarizadas. Las nuevas universidades han conseguido fácilmente la autorización para expedir tales calificaciones a sus egresados, pues los requisitos mínimos establecidos para otorgarlas responden a parámetros mínimos altamente permisivos y poco exigentes.

Por otro lado, las universidades privadas de bajo costo han absorbido a un público volcado hacia ellas como alternativa de oportunidad educativa, ante la incapacidad de acceder a otras instituciones por su mayor nivel de exigencia. Así, los jóvenes que independientemente de su nivel socioeconómico tuvieron acceso a instituciones de educación básica de bajo nivel —correspondientes a la oferta disponible para los sectores con menor capacidad adquisitiva— ingresan al único sector de la oferta de ES al que les es posible: las instituciones privadas de bajo costo. El hecho de ser menos selectivas convierte a esas casas de estudio en universidades menos segregadas, tal como advierten los datos que mostramos.

Por otro lado, la dinámica de diversificación y baja segregación coincide con otra, que es la de tener un sistema de ES que sí presenta niveles de segregación más vinculados con el costo de las universidades que con el tipo de formato institucional. Y el problema de esto, además de que es una manera de seguir reproduciendo las desigualdades, es que dicha segregación por costos sí tiene una relación con la calidad, tal como los datos del estudio lo muestran. Las universidades que están más segregadas en términos de atender principalmente a una élite socioeconómica son las que ofrecen, en general, mayor calidad. Las que están segregadas en términos de atender a una población de menores recursos tienen mayor heterogeneidad en cuanto a la selectividad y calidad de los recursos. Las universidades públicas, por ejemplo, son en general más selectivas, pero no sobresalen por su calidad. Entonces, los estudiantes de pocos recursos que no logran ingresar a una universidad pública que ofrezca cierta calidad terminan condenados principalmente a buscar universidades privadas que, siendo menos selectivas, son, a su vez, de poca calidad.

La Ley Universitaria recientemente promulgada tiene entonces por delante al menos dos misiones importantes. La primera es tratar de garantizar una mejor distribución de la calidad de la oferta. Esto atañe principalmente a las universidades públicas, pero también a las distintas universidades privadas, incluyendo a las que, según nuestra tipología, están amparadas por la Ley Universitaria anterior.

El otro reto consiste en tratar de introducir políticas de equidad en la ES que permitan que, por ejemplo, los estudiantes que postulan a la universidad pública y no ingresan debido a la alta selectividad de esta puedan acceder a universidades privadas de menor costo, pero que tengan una mejor calidad. Lo mismo aplicaría para el caso de las universidades privadas de alto costo, las cuales tendrían que aumentar su proporción de becarios; actualmente, las universidades privadas de menor costo son las que tienen mayor proporción de becarios.



## BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip G. (Ed.) (1999). *Private prometheus: private higher education and development in the 21st Century*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Asamblea Nacional de Rectores (2005). *Estadísticas universitarias*. Lima: ANR.
- Ayalon, Hanna y Yossi Shavit (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: the MMI Hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103-120.
- Benavides, Martín y Manuel Etesse (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En Ricardo Cuenca (Ed.). *Educación superior: movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP.
- Benavides, Martín, Juan León y Manuel Etesse (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Avances de Investigación 15. Lima: GRADE.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. México, DF: Siglo Veintiuno.
- Brown, David. (2001). The social sources of educational credentialism: status cultures, labor markets, and organizations. En *Sociology of Education*, 74(extra issue), 19-34.
- Buckner, Elizabeth (2013). *The worldwide growth of private higher education: patterns and Predictors, 1970-2010*. En prensa.

- Burga, Manuel (2008). *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Casas, Frank (2012). *Reformismo sin reforma: el papel del Estado en el proceso de transformación de las políticas de creación de universidades desde el CONAFU entre 1995-2010* (Tesis de maestría). Lima: PUCP.
- Chiroleu, Adriana (2013). ¿Ampliación de las oportunidades o democratización en la educación superior?: cuatro experiencias en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-24.
- Chowdry, Haroon; Claire Crawford, Lorraine Dearden, Alissa Goodman y Anna Vignoles (2008). *Understanding the determinants of participation in higher education and the quality of institute attended: analysis using administrative data*. Manuscrito no publicado, Institute for Fiscal Studies, London, UK.
- Collins, Randall (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6): 1002-1019.
- Corresponsales (2014) *Esto ocurrirá con las 53 universidades con autorización provisional del país*. Recuperado de <http://corresponsales.pe/mi-universidad/noticias/item/2113-prov>.
- Croxford, Linda y David Raffé. (2013). Differentiation and social segregation of UK higher education, 1996-2010. *Oxford Review of Education*, 39(2), 172-192.
- Cuenca, Ricardo (2015). La ley universitaria avanza: a pesar de algunos intereses. Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/Ricardo-Cuenca-Pareja/la-ley-universitaria-avanza-a-pesar-de-algunos-intereses.html>.
- Dias, Diana; Claisy Marinho-Araújo, Leandro Almeida y Alberto Amaral (2011). The democratisation of access and success in

- higher education: the case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 1-20.
- Díaz, Juan (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En Martín Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 83-129). Lima: GRADE.
- Dill, David (2001). *Reflections on US higher education: 1994-1999*. Recuperado de <http://chet.org.za/files/DILL%202001%20US%20HE%201994%20to%201999.pdf>.
- Duncan, Otis Dudley y Beverly Duncan (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20(2), 210-217.
- Fernández, Rodrigo; Andrés D'Alencon, Ignacio Cassorla y Camilo Araneda (2013). *El poder económico y social de la educación superior en Chile*. Informe ejecutivo preliminar, segunda etapa. Santiago de Chile: Centro de Estudios Fech; Heinrich Böll Stiftung.
- Forsyth, Alasdair y Andy Furlong (2000). *Socioeconomic disadvantage and access to higher education*. Bristol: Policy Press; Joseph Rowntree Foundation.
- Gil Antón, Manuel (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico ¿o inesperado? *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(1)(133), 9-20.
- Gorard, Stephen y Chris Taylor. (2002). What is segregation?: a comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance. *Sociology*, 36(4), 875-895.
- Guerrero, Gabriela (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?: un estudio longitudinal en Lima, Perú*. Documento de investigación 69. Lima: GRADE.



- Guri-Rosenblit, Sarah; Helena Sebkova y Ulrich Teichler (2007). Massification and diversity of higher education systems: interplay and complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), 373-389.
- Hossler, Don y Frances K. Stage (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425-451.
- Hossler, Don; Jack Schmit y Nick Vesper (1999). *Going to college: how social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Hutchens, Robert (2003). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578.
- Iannelli, Cristina; Adam Gamoran y Lindsay Paterson (2011). Scottish higher education, 1987-2001: expansion through diversion. *Oxford Review of Education*, 37(6), 717-741.
- Levy, Daniel (2002). *Unanticipated development: perspectives on private higher education emerging roles*. Working paper, 1. Albany, NY: Program for Research on Private Higher Education (PROPHE); University at Albany. Recuperado de [http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper/PROPEW01\\_files/PROPEW01.doc](http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper/PROPEW01_files/PROPEW01.doc)
- Lucas, Samuel (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Lynch, Nicolás (2006). *Los últimos de la clase: aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*. Lima: UNMSM.
- Marteletto, Letícia; Denisse Gelber, Celia Hubert y Viviana Salinas (2012). Educational inequalities among Latin American adolescents: continuities and changes over the 1980s, 1990s and 2000s. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(3), 352-375.

- Martins, Carlos Benedito (2013). Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. *Análise Social, XLVIII*(208), 621-658.
- Massey, Douglas S. y Nancy A. Denton. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2): 373-393.
- Massey, Douglas S.; Michael J. White y Voon-Chin Phua (1996). The dimensions of segregation revisited. *Sociological Methods and Research*, 24(2), 172-206.
- McCowan, Tristan (2004). The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472.
- Merle, Pierre (2004) La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*, 1(25), 135-148.
- Meyer, John y Evan Schofer (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Ministerio de Educación (2015). *Lineamientos de política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria: aportes y recomendaciones*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/lineamientos\\_politica.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/lineamientos_politica.pdf).
- Mollis, Marcela (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Peredo, Nancy; Gladys Estrada, Manuel de la Paz Ortega y Manuel Gil Antón (2007). De «¿cuál te pinta mejor?» a «¿para cuál te alcanza?»: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-49.
- Rodríguez Ponce, Emilio. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare*, 20(1), 126-135.

- Sandoval, Pablo (2002). *Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)*. Informe final del concurso Fragmentación Social y Crisis Política e Institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Buenos Aires: CLACSO.
- Sanyal, Bikas C., y D. Bruce Johnstone (2011). International trends in the public and private financing of higher education. *Prospects*, 41(1), 157-175.
- Seclén, Eloy (2013). *¿A dónde van los que quieren salir adelante? El perfil de los estudiantes de las nuevas universidades privadas en Lima: el caso de la Universidad César Vallejo* (Tesis de maestría). Lima: PUCP.
- Shavit, Yossi; Richard Arum y Adam Gamoran (Eds.) (2007). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Vázquez, Emmanuel (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Documento de trabajo, 128. Mar de Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Vega-Tato, Griselda (2009). Poniendo orden a las instituciones particulares de educación superior en México: una taxonomía aplicada a su complejidad y su diversidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(150), 37-59.
- Windolf, Paul (1997). *Expansion and structural change: higher education in Germany, the United States and Japan*. Boulder, CO: Westview.
- Yamada, Gustavo (2009). Rendimientos de la educación superior en el mercado laboral: el caso de Perú. *El Trimestre Económico*, LXXVI(2)(302), 485-511.

- Yamada, Gustavo, Juan Castro, José Bacigalupo y Luciana Velarde (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes*, 40(72), 7-32.



## PUBLICACIONES RECIENTES DE GRADE

### LIBROS

- 2014 *Amazonía peruana y desarrollo económico*  
**Roxana Barrantes y Manuel Glave (Eds.)**  
GRADE e IEP
- 2014 *Economía del agua: conceptos y aplicaciones para una mejor gestión*  
**Eduardo Zegarra**
- 2014 *El impacto de la investigación en políticas nacionales de etnicidad e inclusión social: el caso de la creación del Comité Técnico Interinstitucional de Estadísticas de Etnicidad en el Perú*  
GRADE
- 2014 *Inclusión social: diálogos entre la investigación y las políticas públicas*  
**Varios autores**
- 2013 *Las organizaciones de la población afrodescendiente en el Perú: discursos de identidad y demandas de reconocimiento*  
**Néstor Valdivia**
- 2013 *The Economic Impact of Anaemia in Peru*  
**Lorena Alcázar**  
GRADE and Action Against Hunger
- 2012 *Impacto económico de la anemia en el Perú*  
**Lorena Alcázar**  
GRADE y Acción contra el Hambre
- 2012 *Estudio comparativo de intervenciones para el desarrollo rural en la sierra sur del Perú*  
**Javier Escobal, Carmen Ponce, Ramón Pajuelo y Mauricio Espinoza**  
Fundación Ford y GRADE

- 2012 *Desarrollo rural y recursos naturales*  
**Javier Escobal, Carmen Ponce, Gerardo Damonte y Manuel Glave**
- 2012 *¿Está el piso parejo para los niños en el Perú? Medición y comprensión de la evolución de las oportunidades*  
**Javier Escobal, Jaime Saavedra y Renos Vakis**  
Banco Mundial y GRADE

## DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- 2015 *Violencia familiar y acceso a la justicia en el mundo rural: estudios de caso de cuatro comunidades*  
**Martín Benavides y Paloma Bellatin**  
Documento de Investigación, 77
- 2015 *Inversión pública y descentralización: sus efectos sobre la pobreza rural en la última década*  
**Ricardo Fort y Héctor Paredes**  
Documento de Investigación, 76
- 2014 *¿Algo más que capacitación empresarial para el empoderamiento de mujeres microempresarias? Evidencia experimental de corto y mediano plazo en el Perú*  
**Martín Valdivia**  
Documento de Investigación, 75
- 2014 «Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando»: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú  
**Gabriela Guerrero**  
Documento de Investigación, 74
- 2014 *¿Están evadiendo mis vecinos? Un experimento de campo sobre el rol de las normas sociales en el pago del impuesto predial en el Perú*

- Lucía Del Carpio**  
Documento de Investigación, 73
- 2014 *Crecimiento y segmentación del empleo en el Perú, 2001-2011*  
**Miguel Jaramillo y Bárbara Sparrow**  
Documento de Investigación, 72
- 2014 *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*  
**Martín Benavides y Juan León**  
Documento de Investigación, 71
- 2013 *La incidencia del gasto social y los impuestos en el Perú*  
**Miguel Jaramillo Baanante y Bárbara Sparrow Alcázar**  
Documento de Investigación, 70
- 2013 *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?: un estudio longitudinal en Lima, Perú*  
**Gabriela Guerrero**  
Documento de Investigación, 69
- 2013 *Apego al terruño: la geografía espacial de los mercados laborales de docentes*  
**Miguel Jaramillo**  
Documento de Investigación, 68
- 2013 *¿Tiene el presupuesto participativo algún efecto en la calidad de los servicios públicos? El caso del sector del agua y saneamiento en el Perú*  
**Miguel Jaramillo y Lorena Alcázar**  
Documento de Investigación, 67
- 2013 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano*  
**Santiago Cueto, Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire**  
Documento de Investigación, 66



- 2012 *Demanda social por programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú*  
**Gabriela Guerrero y Juan León**  
Documento de Investigación, 65

#### AVANCES DE INVESTIGACIÓN (serie digital)

- 2014 *Impactos del programa Juntos sobre el empoderamiento de la mujer*  
**Lorena Alcázar y Karen Espinoza**  
Avances de Investigación, 19
- 2014 *La modernización campesina bajo la lupa: explorando el impacto del programa Sierra Productiva a nivel de distritos*  
**Mauricio Espinoza**  
Avances de Investigación, 18
- 2014 *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*  
**Silvana Freire y Alejandra Miranda**  
Avances de Investigación, 17
- 2014 *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*  
**Paola Sarmiento y Mayli Zapata**  
Avances de Investigación, 16
- 2014 *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*  
**Martín Benavides, Juan León y Manuel Etesse**  
Avances de Investigación, 15
- 2013 *Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad*  
**Vanessa Rojas Arangoitia y Alexandra Cussianovich Zevallos**  
Avances de Investigación, 14

- 2013 *Is there demand for formality among informal firms? Evidence from microfirms in downtown Lima*  
**Miguel Jaramillo Baanante**  
Avances de Investigación, 13
- 2013 *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica*  
**Néstor Valdivia**  
Avances de Investigación, 12
- 2013 *Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*  
**Juan León y Claudia Sugimaru**  
Avances de Investigación, 11
- 2013 *Diferenciales de ingreso entre trabajadores públicos y privados*  
**Marco Pariguana**  
Avances de Investigación, 10

### *Brief* de políticas ANÁLISIS & PROPUESTAS

- 2015 *Características socioeconómicas y rendimiento de los estudiantes en el Perú*  
**Santiago Cueto, Juan León y Alejandra Miranda**  
Análisis & Propuestas, 28
- 2014 *Apego al terruño: La geografía de los mercados laborales de docentes*  
**Miguel Jaramillo**  
Análisis & Propuestas, 27
- 2014 *La incidencia del gasto social y los impuestos en el Perú*  
**Miguel Jaramillo y Bárbara Sparrow**  
Análisis & Propuestas, 26

- 2014 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano*  
**Santiago Cueto, Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire**  
Análisis & Propuestas, 25
- 2014 *Demanda social por programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú*  
**Gabriela Guerrero y Juan León Jara-Almonte**  
Análisis & Propuestas, 24
- 2013 *¿Tiene el presupuesto participativo algún impacto en la calidad de los servicios públicos? El caso del sector del agua y saneamiento*  
**Miguel Jaramillo y Lorena Alcázar**  
Análisis & Propuestas, 23
- 2013 *Impacto de la licencia municipal en el desempeño de las microempresas en el Cercado de Lima*  
**Lorena Alcázar y Miguel Jaramillo**  
Análisis & Propuestas, 22
- 2013 *El impacto del programa Juntos sobre la nutrición temprana*  
**Miguel Jaramillo y Alan Sánchez**  
Análisis & Propuestas, 21
- 2012 *Estrategias de intervención para el desarrollo rural en la sierra sur del Perú: un estudio comparativo*  
**Javier Escobal, Carmen Ponce, Ramón Pajuelo y Mauricio Espinoza**  
Análisis & Propuestas, 20

Véanse estas y otras publicaciones en  
<<http://www.grade.org.pe/publicaciones>>.

EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR UNIVERSITARIA, Y SU RELACIÓN CON LA  
DESIGUALDAD Y LA SEGREGACIÓN

se terminó de imprimir en el  
mes de julio del 2015 en los Talleres de  
Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Grupo de Análisis para el Desarrollo  
GRADE

Av. Grau 915, Lima 4

Apartado Postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 2479988 | Fax: 2471854

[www.grade.org.pe](http://www.grade.org.pe)

¿Cómo se relacionan las características socioeconómicas de los estudiantes peruanos con su acceso a distintas universidades? ¿Existe segregación principalmente socioeconómica en el acceso a universidades peruanas? ¿Dicha segregación se relaciona con una mejor oferta de calidad en la educación superior? Como un aporte en el marco de la recién promulgada Ley Universitaria, este estudio aborda estas interrogantes usando datos del censo universitario del año 2010 y clasificando a las universidades en una tipología de 4 grupos. Se encuentra que una mayor diversificación de la oferta de universidades no ha significado una mayor equidad en el acceso a distintos tipos de universidades. Lo anterior, sin embargo, no ha desencadenado una alta segregación del sistema de educación superior según la tipología planteada. No obstante ello, sí se identifican casos de universidades altamente segregadas. Finalmente, en las universidades de mayor concentración de estudiantes de nivel socioeconómico alto, existe una mejor oferta de calidad de acuerdo a los indicadores procedentes del censo.

ISBN: 978-9972-615-87-0



9 789972 615870